



L'orientation scolaire et professionnelle

43/4 | 2014

Transitions professionnelles désirées - contraintes :
quelles dynamiques identitaires des acteurs à
l'épreuve des contextes ?

Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques

Individuals facing the trial of biographical transitions

Muriel Deltand et Mokhtar Kaddouri



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4469>

DOI : 10.4000/osp.4469

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2014

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Muriel Deltand et Mokhtar Kaddouri, « Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 43/4 | 2014, mis en ligne le 15 décembre 2017, consulté le 21 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4469> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4469>

Ce document a été généré automatiquement le 21 janvier 2021.

© Tous droits réservés

Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques

Individuals facing the trial of biographical transitions

Muriel Deltand et Mokhtar Kaddouri

Introduction

- ¹ L'analyse des transitions occupe actuellement une place importante dans les écrits tant scientifiques que professionnels. Le contenu de leurs définitions diffère et varie d'une discipline à l'autre à tel point que nous nous trouvons face à un concept « *incontestablement transdisciplinaire* » (Tapia, 2001, p. 7). Les transitions ont pris le pas sur l'« *automaticité* » et l'« *uniformité des étapes de notre vie adulte* » (Boutinet, 1995, p. 54). La « *destandardisation* » des parcours et des trajectoires individuelles devient un phénomène dominant (Grossetti, 2009) et, nous sommes, de plus en plus, en présence d'itinéraires « *où prédominent bifurcations, carrefours et impasses. [...]* » (Mègemont, 1998, p. 91). Celles-ci prennent différentes formes : professionnelle, sociale, géographique, existentielle, etc. En cohérence avec nos travaux respectifs, nous les abordons ici, du point de vue de leurs motifs et conséquences identitaires. La question centrale à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : qu'est-ce qui se trame et se joue pour les personnes concernées dans ces moments de transition ? Plus précisément, nous nous interrogeons sur la façon dont celles-ci se positionnent, vivent et structurent leur rapport à ces transitions ? Nous faisons l'hypothèse que ce rapport dépend en grande partie du sentiment de continuité ou de rupture identitaire qu'elles y éprouvent et de l'attitude d'autrui significatif à leur égard pour les accompagner dans ces transitions.
- ² Après avoir donné, dans une première partie, notre acception du terme transition, nous traiterons dans une deuxième partie, des transitions biographiques en les mettant en lien avec deux autres termes qui sont les bifurcations et les événements biographiques. Dans une troisième partie, nous mobiliserons des extraits de trois entretiens dans l'objectif d'illustrer trois types de transitions (une transition avortée, une transition-

rupture et une transition-continuité). Ce sera également l'occasion de donner certaines précisions concernant la méthodologie utilisée. La quatrième partie sera réservée à la discussion de quelques résultats saillants issus de l'analyse transversale des trois cas présentés. La conclusion, quant à elle, sera l'occasion de repérer quelques retombées en matière de recherche et de pratiques professionnelles concernant les transitions.

Les transitions : de quoi s'agit-il ?

- 3 Du latin *transitio*, transition signifie « passage » et comme tout « passage d'un état de choses à un autre », celle-ci peut être définie par son caractère provisoire, passer et intermédiaire. Les passages transitionnels sont « *de nature, d'enjeux, d'empans temporels et de conséquences différents* » (Baubion-Broye, 1998, p. 7). Ceux-ci s'inscrivent bien dans « *une organisation temporelle que se donne une personne, comportant une origine et une fin plus ou moins floue* » (Boutinet, 2009, p. 226). Ce flou qui les caractérise interroge tout chercheur qui envisage leur abord quant à la définition théorique et empirique, de leur contenu et de leur périmètre. En quoi consistent-elles, où commencent-elles et où s'arrêtent-elles ? Répondre à cette question, contribuera à éviter de considérer tout mouvement ou déplacement d'un point à un autre comme étant une transition. En effet, comme le souligne de la Soudière (1981, p. 5), « *quand on tient une notion – et le mot qui la dit –, elle se dote vite pour le chercheur du don d'ubiquité, et grande est la tentation de ne voir le monde qu'à travers elle* ». C'est le cas des deux termes transition et identité que l'on essaie d'articuler dans nos travaux de recherche.
- 4 Mais définir les périmètres ne veut pas dire les figer. En effet, compte tenu des considérations ci-dessus et au vu de la variété des formes et des contenus des transitions, il serait vain, de notre point de vue, de vouloir en construire et de façon figée, des tracés fixes de leurs périmètres. Il serait plus heuristique d'établir quelques indicateurs, sorte d'invariants, qui seraient plus ou moins susceptibles d'aider à les circonscrire dans leurs grands traits. Dans ce sens, nous faisons nôtre, la trilogie proposée par de la Soudière (1981, pp. 7-8) consistant à dire que « *de façon plus analytique, tout passage [...] peut se décomposer en phases, disposées à géométrie variable [...]. Ces phases, ces étapes sont au nombre de trois : un avant (période de séparation, de deuil), un pendant (un entre-deux) et un après (agrégation), chaque stade pouvant être accompagné – et celui qui le franchit, comme soulagé – par les fameux rites de passage* ». La transition comme passage, ne déroge pas à cette trilogie.
- 5 Pour nous, le périmètre et la durée de la transition sont variables et l'un de leurs indicateurs est « *la consommation d'une rupture avec l'état de chose existant avant le déclenchement du processus transitionnel* » (Tapia, 2001, p. 12). Celle-ci constitue un entre-deux, limité dans le temps et dans l'espace. Son objectif est la préparation d'un passage qui, selon les circonstances, sera plus ou moins long, choisi ou subi. Avant leur avènement, les transitions sont précédées de moments où la personne prend conscience que ce qu'elle vit et ce qu'elle est dans sa situation actuelle ne correspondent que peu ou pas du tout à ce qu'elle voudrait vivre et être. Elle prend également conscience que ses potentialités de développement et d'épanouissement socioprofessionnelles et/ou existentielles sont empêchées ou limitées dans et par ses conditions d'existence actuelles. Mais ces limites et leur vécu ne sont pas suffisants pour la mettre en branle et l'inciter à entrer en transition. Cette incitation trouve ses ressorts dans la représentation qu'elle aura de l'avènement possible d'une situation

meilleure, supposée lui permettre le développement et l'épanouissement de soi en question. À cet égard, on peut dire que s'engager dans une phase de transition est un indicateur d'un projet de remaniement identitaire d'où le lien que nous tentons d'établir, dans nos travaux, entre transitions biographiques et dynamiques identitaires.

Événement, transition et bifurcation biographiques

- 6 Comme nous l'avons dit en introduction, ce sont les transitions biographiques qui nous intéressent dans cet article. Il s'agit de moments charnières qui « *sans doute en rendent-ils plus saillantes les contradictions et les crises, plus incertaines les conditions de leur dénouement* » (Baubion-Broye, 1998, p. 7). Nous allons les envisager maintenant sous leurs relations avec deux autres termes auxquels elles sont souvent associées à savoir, les événements biographiques et les bifurcations biographiques.
- 7 Revenons tout d'abord sur les événements biographiques. Leclerc-Olive (1993) explicite une différence importante qui nous intéresse plus particulièrement. Elle distingue les événements, de la biographie des événements biographiques. Si les conséquences des premiers sont généralement assez limitées et maîtrisables, les répercussions et les impacts des seconds sont majeurs en matière d'inflexion du parcours de vie. Ils constituent de véritables épreuves qui bousculent les certitudes et les repères habituels. Ils génèrent des sentiments de brouillage et de flou identitaires et conduisent le plus souvent, jusqu'à une certaine rupture d'intelligibilité du sens de l'existence. Par les incertitudes et les déséquilibres sociocognitifs et identitaires qu'ils provoquent, ils perturbent le sentiment de continuité qui est l'une des caractéristiques de l'identité. Par leur amplitude et leur intensité, ils mettent la personne qu'ils touchent, en demeure d'effectuer un travail de resignification de soi. Pour y faire face, la personne doit reconsidérer l'organisation de son existence dans l'objectif de rétablir son équilibre psychologique. Selon les ressources cognitives, affectives et matérielles dont dispose chaque personne, les événements biographiques peuvent constituer un véritable handicap existentiel destructeur ou une véritable opportunité dont il s'agit de se saisir pour rebondir et de se reconstruire.
- 8 Revenons maintenant sur les transitions biographiques qui résultent le plus généralement d'un événement qui survient dans la vie d'une personne. Celles-ci constituent à leur tour un moment qui peut être accompagné de doute et d'incertitude. C'est le cas notamment des formations en alternance qui ont fait l'objet d'une partie de nos travaux antérieurs. L'engagement dans de telles formations constitue une véritable épreuve dans laquelle l'apprenant se trouve interrogé dans la nature et le fondement de son identité (Chaix, 1993, 1996 ; Cohen-Scali, 2000). Ceci concerne tout d'abord son statut identitaire qui, comme nous le verrons au moment de la présentation des cas de Sébastien et de Ginette, fait l'objet d'interprétation et de redéfinition. Qui est-il dans cet espace-temps dans lequel il est en transition : élève, stagiaire, ancien ou futur professionnel actuellement en formation ? En effet, dans l'entre-deux de l'alternance, il n'est plus ce qu'il était et n'est pas encore ce qu'il envisage de devenir. Ses allers-retours incessants entre les deux lieux l'interrogent de façon récurrente sur les différentes facettes de son identité (Kaddouri, 2008) et l'installent dans l'inconfort psychologique que renforcent les conflits de conceptions explicites et implicites du métier auquel il se prépare. Il s'y trouve confronté à des figures identificatoires différentes et appelé à se positionner par rapport aux différentes offres d'identités,

émanant aussi bien des formateurs de l'école ou du centre de formation que des tuteurs du terrain professionnel. La façon dont il vit ces transitions entre lieu de formation et lieu professionnel joue un rôle important dans la structuration de ses rapports aux apprentissages, aux savoirs et aux acteurs qui les lui dispensent. Nous avons eu l'occasion dans un travail antérieur (Deltand, 2012a, p. 224) d'en distinguer deux types de vécus : la transition comme continuité ou comme rupture. Dans le vécu de la transition-continuité, la personne se perçoit dans le prolongement de la situation d'où elle vient, dans laquelle ses marques antérieures, quoique différentes de celles du futur, ne sont pas en rupture. Elle éprouve donc un sentiment de continuité identitaire entre son passé et son futur. Par contre, dans la transition-rupture, la personne éprouve un sentiment de fissure identitaire entre sa situation antérieure et la situation dans laquelle, de gré ou de force, elle se trouve projetée. Les cas de Sébastien et de Ginette présentés ci-dessous nous permettront d'illustrer les deux types de vécu de la transition. Revenons enfin sur les bifurcations biographiques qui font actuellement l'objet d'analyses sociologiques très significatives (Bessin, Bidart, & Grossetti, 2009). Celles-ci expriment « *un changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles, pour l'acteur comme pour le sociologue* » (Bidart, 2006, p. 32). Dans nos travaux, les bifurcations sont fortement liées à des dynamiques de transformation identitaire. Elles sont le fait de personnes qui vivent leur situation actuelle comme fortement insatisfaisante, voire parfois dramatique. Leur identité actuelle et leur identité visée présentent un important écart dont le dépassement est sensé établir l'équilibre identitaire remis en cause. Nos observations empiriques montrent qu'il existe différents types de bifurcations. Nous en retenons trois¹. Tout d'abord, la **bifurcation en acte**. Ici, la personne concernée dispose des ressources cognitives, affectives et matérielles pour la concrétisation de son projet bifurcatoire. Elle prend la décision de façon immédiate et sans transition véritable, l'exécute (divorcer, démissionner d'un emploi pour en prendre un autre, etc.). Nous avons également la **bifurcation en pensée**. Ne disposant pas de ressources cognitives, affectives et matérielles, la personne concernée prend la décision de bifurquer, mais diffère la réalisation de sa décision tout en déclenchant un processus de transition. Se situant en aval de la décision de bifurquer et en amont de la bifurcation à proprement parler, la transition constitue ici une phase préparatoire de la concrétisation du projet bifurcatoire. Nous avons enfin la **bifurcation potentielle** dans laquelle la transition constitue un moment de gestation identitaire et de redéfinition de soi. Il s'agit d'une bifurcation en puissance qui attend les conditions de son apparition. Au regard de son « projet autobiographique » (Deltand, 2012b), le sujet en réflexivité analyse les conditions de possibilité de la bifurcation non encore décidée et la prépare. Il s'agit d'un moment de « latence », c'est-à-dire d'un « moment au cours duquel se construit la décision » (Négroni, 2009, p. 176). Cette phase est importante et correspond à d'intenses moments de délibération dans lesquels, le sujet concerné évalue les avantages et les inconvénients de la transition, en apprécie les gains et les pertes en matière de coût psychologique et social. Au fur et à mesure du déroulement de la phase transitoire et cela jusqu'à son terme, plusieurs cas de figure peuvent se présenter, notamment celle du renoncement conscient (choisi ou contraint) à la bifurcation. Ici, le vécu de la transition conduit à stopper le projet de la bifurcation pour revenir à la situation antérieure que la personne concernée désirait quitter. C'est ce que nous avons appelé la transition avortée et que nous illustrons ci-dessous par le cas de Giselle.

Trois cas illustratifs

- 9 Les trois cas que nous présentons maintenant sont alimentés par des extraits de trois entretiens issus de deux recherches. La première, dans laquelle ont été mobilisés des récits de vie, concernait des musiciens enseignants professionnels ayant été formés dans une Ecole supérieure des arts belge (CRM) et des adultes en reprise d'études à la Haute École de Bruxelles (HEB). C'est de cette recherche qu'ont été tirés les extraits du cas de Gisèle (CRM) et celui de Sébastien (HEB). La deuxième ayant mobilisé des entretiens semi-directifs, concerne des médecins inspecteurs de la santé publique en formation à l'ex-ENSP (École nationale de santé publique de Rennes). C'est de cette deuxième recherche que sont tirés les extraits de l'entretien de Ginette. Comme on le constatera à la lecture des trois cas, nous avons utilisé les extraits en question dans une visée illustrative. Le critère de choix de ces trois entretiens était la possibilité qu'ils nous offraient pour l'illustration d'une transition avortée, d'une transition-continuité et d'une transition-rupture. Nous sommes conscients que cet usage donne un statut particulier à cet article qui résulte de deux travaux de recherche mais ne présente pas les résultats globaux des recherches en question et n'analyse pas, non plus, les avantages et les inconvénients en matière de biais du recours à deux méthodologies différentes (récits de vie et entretiens semi-directifs).

Gisèle : Le vécu d'une transition avortée ou renouer avec sa pratique antérieure pour être « enfin soi »

- 10 Gisèle est une musicienne enseignante francophone de 33 ans. Poursuivant une trajectoire professionnelle dans laquelle la double pratique d'enseignante et de concertiste s'articule sans grandes difficultés, jusqu'au moment où elle se marie et devient maman d'un petit garçon. Gisèle prend finalement la décision d'arrêter la scène au profit exclusif de l'enseignement, cette activité lui permettant d'adapter plus aisément ses horaires pour l'éducation de son fils :
- « Nous avons discuté beaucoup avec mon mari pour voir comment faire pour notre fils. Sans vraiment le comprendre sur le moment, il s'avère que j'ai décidé de privilégier ma famille et laisser mon mari continuer la scène. Sur le moment, je pensais que c'était vraiment ce qu'il fallait. Mon fils passait avant tout et l'enseignement était ce qu'il fallait ».
- 11 Mais, après quelques années, l'acte d'enseignement semble perdre sens et Gisèle commence une longue errance identitaire. Elle se cherche et doute d'elle-même et de son métier d'enseignante. Tout en étant suivie par un thérapeute, elle commence à suivre différentes formations dont l'une la conduit au métier de commissaire-priseur qui lui a pris une année et demie jusqu'à recevoir le diplôme :
- « Il y avait des expertises à faire, assurer des ventes, donner des avis... Autant je me formais à ce métier qui pourtant m'était étranger, autant j'étais perdue dans ce que je faisais dans mon enseignement. Je ne savais plus qui j'étais, où j'allais, quel plaisir j'avais de faire mon métier d'enseignante en guitare et pourquoi rester musicienne. Musicienne veut dire jouer et là ce n'était plus le cas depuis longtemps ».
- 12 Commence alors un long chemin « d'errance existentielle », car lorsque son activité de scène, qui nourrissait ses deux activités, a été abandonnée, tout le sens de son métier s'est trouvé altéré. C'est ce qu'elle exprime en nous disant :

« Je ne savais plus quoi faire. Je n'arrivais plus à sentir ce que je disais à mes élèves. Je perdais, je doutais, je m'enfonçais. Pourquoi étais-je totalement démunie ? J'étais totalement dépressive et je ne savais plus quoi faire. Les formations que j'ai faites n'ont pourtant pas aidé, alors que je pensais que faire autre chose que l'enseignement allait me nourrir. Je commençais à penser à stopper tout cela. J'arrivais même à penser au suicide, vous vous rendez compte ! »

- 13 Lorsque son fils a eu 12 ans, ce long questionnaire introspectif et cette dépression la conduisant vers une fatalité de sa situation semblent toucher à sa fin :

« J'ai dit un moment : cela suffit. J'ai une famille heureuse, un fils qui est en bonne santé, des amis... j'ai décidé de refaire finalement ce qui me donnait du plaisir lorsque j'avais 20 ans, la scène. Vous savez, quand j'étais au conservatoire, j'ai pas mal joué avec mes collègues guitaristes. Et donc il y a eu une période entre le conservatoire et mon fils qui avait grandi, qui était un peu en stand-by. Ce moment où je n'avais plus de vie, plus de projet, plus d'envie. Affreux. J'étais une sorte de belle endormie je vais dire. Cela a failli me conduire à l'extrémité tellement je me sentais inutile. C'est bizarre alors que j'étais heureuse dans ma vie familiale et amoureuse. C'est le travail d'enseignante uniquement qui me rendait folle et je ne m'en rendais pas compte. Je devais sacrément être en dépression. Vous vous rendez compte, en dépression pour un métier ; une vraie folie ».

- 14 Gisèle, ayant suivi un travail de soutien thérapeutique, commence à se relever. Elle décide de renouer avec sa pratique de musicienne instrumentiste de scène. Elle s'implique de nouveau dans une activité régulière de concertiste au sein de plusieurs ensembles de musique de chambre (quatuor, quintette, sextuor, etc.). Elle explique de quelle manière cette longue mise entre parenthèses de son activité de concertiste va prendre fin et va enfin lui redonner un sens à son métier :

« J'avais un temps plein dans l'enseignement. Et puis quand mon fils a eu 10 ans, j'ai commencé à refaire des concerts de musique de chambre. Là, ça m'a bien occupée. J'avais enfin renoué avec la pratique instrumentale et c'est ce qui me manquait.[...] J'ai compris très vite que c'est ce manque de scène qui m'a fait perdre pied dans mon enseignement. Cela m'a mis dans une dépression forte. Il y avait une perte de sens comme professeur. J'ai pu faire revivre mes cours et mes élèves aussi ».

- 15 La pratique de la scène permet de la reconnecter avec son activité d'enseignante : « C'est lors d'un de mes concerts que je me suis rendu compte que je retrouvais mes marques. J'étais enfin moi ». Un nouvel équilibre semble enfin trouvé dans sa pratique de la double activité.

Sébastien : le vécu d'une transition-continuité avec l'école et une transition-rupture avec le lieu de stage professionnel

- 16 Sébastien est un étudiant adulte d'origine française en reprise d'étude. Il est âgé de 33 ans à son entrée en formation à la Haute École de Bruxelles. Au moment de l'entretien, il est en stage de deux semaines dans l'enseignement spécialisé (type 8 – trouble des apprentissages) chez une jeune institutrice de 23 ans sortant, elle-même, d'une haute école. Survient, dès le premier jour de stage, un conflit sur leurs attentes réciproques. Pour sa tutrice, Sébastien est inexpérimenté et doit se conformer à ses directives, qui sont elles-mêmes une reproduction de ce qu'elle a reçu dans le cadre de sa formation l'année précédente. Pour Sébastien, étant en fin de formation, c'est justement le moment d'être le plus autonome possible afin de se tester avant la sortie de formation. Les attentes sont divergentes et s'opposent dès la fin de la journée :

« J'arrivais enfin à mon dernier stage et j'allais dans l'enseignement spécialisé me permettant de découvrir cet univers. Nous n'avons pas les mêmes structures en France et je voulais absolument vivre cela avant le diplôme. J'ai été accueilli par la jeune institutrice de manière assez froide me plaçant directement comme un stagiaire et elle, la diplômée. Elle m'a donné mes sujets de leçon avec quelques indications méthodologiques sans plus. Je devais me conformer exactement à ce qu'elle me proposait et pas une seconde elle ne m'a demandé ce que je souhaitais faire. J'attendais, au contraire, une personne qui allait me prendre comme un collègue presque diplômé. Au lieu de cela, j'étais prié de ne pas faire de vague. Je la sentais mal à l'aise avec moi. Faut dire, elle était si jeune pour une institutrice ».

- 17 Sébastien pose un diagnostic sur le contexte, évidemment de son point de vue. Il atteste clairement qu'il se sentait déjà enseignant, fort de son expérience de formation et de terrain :

« Je n'étais pas content du tout. Je me sentais clairement disponible, j'avais des expériences en formation qui pouvaient se révéler d'une bonne aide et puis, je dois dire que les problèmes de troubles instrumentaux, j'en avais déjà entendu parler maintes fois dans ma famille. Une de mes cousines avait même fait un livre sur la question car elle avait accueilli plusieurs années des enfants ayant des difficultés. Je lui avais téléphoné pour qu'elle me conseille juste avant le stage (ce qui a été fort apprécié à mon retour à Paris par mes parents). Et me voilà face à quelqu'un qui ne me prenait pas comme enseignant. J'étais pourtant à deux mois d'être diplômé ».

- 18 Pour remédier à son problème et après une discussion houleuse, Sébastien comprend que la situation le dépasse et que la cohérence entre les demandes institutionnelles et les expériences dans les écoles n'existe pas. Il contacte alors les enseignants de la HEB afin qu'ils rappellent les règles à l'institutrice :

- 19 « Je voyais bien que je n'allais pas la convaincre de me laisser un peu de lest dans le stage. Je n'avais aucune envie que deux semaines de stage périlissent mon année et j'ai donc téléphoné à deux professeurs de la Haute École qui ont, dès le lendemain, réglé la situation. Je n'aime pas agir comme cela, mais là elle a poussé un peu de trop et je dois bien dire que ce n'est pas à 33 ans et à la fin de la formation que je vais accepter cela. Elle m'a fait la tête pendant le restant du stage et j'ai proposé deux dispositifs que je souhaitais faire : un cercle de lecture pour renforcer la lecture qui posait justement des difficultés et un projet théâtre pour la langue orale. Deux semaines après, c'était fait et je ne regrette rien. Par contre elle, je ne pense pas qu'elle reprendra un stagiaire de sitôt. C'est d'ailleurs mieux car elle est sans expérience pour former. Je suis quand même un enseignant maintenant venant d'une famille enseignante ! Avec le recul, je n'aurais jamais imaginé dire cela. ». Comme on le comprend grâce à son récit, le marqueur d'âge et la représentation que l'on se fait d'un formateur agissent comme un filtre dans les situations sociales. Malgré ce témoignage de non-reconnaissance de ses compétences, Sébastien finit par se servir des deux mondes sociaux (la formation en centre de formation et sur le terrain) qu'il a articulés pour régler une situation inconfortable pour lui. Cette régulation pourrait être le fruit de l'accumulation et de la diversité des expériences en formation et de sa capacité d'analyse construite pendant ses deux années à la Haute École de Bruxelles. Le creux entre les deux lui a permis de se positionner confortablement au détriment de l'inexpérience de son maître de stage qui avait encore tout à prouver dans sa situation de tutrice.

Ginette : le vécu d'une transition-rupture avec l'école et une transition-continuité avec le lieu professionnel

- 20 Revenons maintenant sur le cas de Ginette. Celle-ci a 41 ans au moment de l'entretien. Ancienne médecin généraliste attachée à une maternité dans un CHU, elle passe le concours pour exercer le métier de médecin inspecteur de la santé publique. Si Sébastien a trouvé refuge auprès de ses enseignants de la Haute École de Bruxelles, nous allons le voir, Ginette est assez critique par rapport aux siens. Elle semble plutôt s'appuyer sur ses tuteurs de stage professionnel au détriment de sa relation avec les enseignants de son école. En effet, en plus de la disponibilité manifeste de sa tutrice, Ginette bénéficie de l'accompagnement du collectif au sein duquel elle effectue son stage : *« Il y a, nous dit-elle, 7 MISP² dans la DDASS³, où je suis, et j'ai de la chance d'avoir des gens qui sont quasiment tous un peu mes maîtres de stage, c'est-à-dire, je les ai rencontrés un par un, ils m'ont expliqué quel était leur métier, sur quels thèmes ils étaient positionnés »*. C'est l'une des différences avec Sébastien qui s'est trouvé solitaire dans sa relation avec sa tutrice.
- 21 L'un des principaux facteurs qui a joué un rôle fondamental dans la structuration du rapport aux apprentissages chez Ginette est le sentiment d'être reconnue et considérée en tant que personne, ayant une expérience et une histoire professionnelles. Ceci se manifeste notamment lors des présentations aux interlocuteurs sociaux. Elle exprime un sentiment de satisfaction quand sa tutrice la présente comme MISP stagiaire et non pas comme élève :
- « Cela, nous dit-elle, me permet généralement de participer à tout comme eux et d'être vraiment incluse, alors que lorsqu'on me présente comme élève, je suis généralement exclue de la discussion et cela ne se passe pas bien »*.
- 22 Ginette tient à son qualificatif de stagiaire, car, au-delà de l'enjeu symbolique qu'il constitue pour elle, celui-ci la confirme en tant que professionnelle reconnue par ses pairs. Loin de se laisser « malmenée », elle réagit énergiquement quand l'un de ses tuteurs déroge à cette « règle » tacite. C'était déjà arrivé au début de son stage et elle a réagi en faisant le point avec son présentateur en disant : *« Là je suis embêtée, j'étais complètement exclue, je n'ai pas pu en profiter et je pense que la présentation élève a joué »*. Elle prend les devants et, nous dit-elle, *« Généralement, cela se passe mieux quand je me présente moi-même »*.
- 23 Sa prise en compte en tant que personne se manifeste également par la reconnaissance de son expérience professionnelle antérieure et des savoirs qu'elle a engendrés :
- « J'ai eu vraiment de la chance, puisqu'on a fait le tour avec mon maître de stage, elle a pris en compte ce que j'avais fait, et tout de suite, elle a dit, c'est vrai que tu ne connais pas l'administration de l'État, je vais te faire connaître ça, ça, ça, par contre, tu connais telle et telle chose, ce n'est pas la peine qu'on l'approfondisse »*.
- 24 C'est au regard de toutes ces considérations que Ginette trouve son compte professionnel et « identitaire » dans son rapport à son terrain de stage. Celui-ci, insiste-t-elle, lui a apporté beaucoup et la fait regretter de ne pas y passer suffisamment de temps. Elle nous témoigne de la reconnaissance qu'ont ses tuteurs professionnels à son égard, qui font tout pour la préparer adéquatement à son futur métier : *« En tout cas, nous dit-elle, moi je trouve que j'ai eu de la chance d'avoir pu faire sur le terrain, concrètement le travail de demain. J'ai l'impression d'avoir rentré dans le métier »*. C'est cette considération et cette prise en compte en tant que personne qui, pour elle, font défaut à l'école envers

laquelle elle se montre très critique. Elle considère que l'école, loin de l'aider à forger sa professionnalité, bien au contraire, l'infantilise : « *C'est ici à l'école, nous dit-elle, que j'ai l'impression d'être prise pour élève dans le vrai sens du terme élève et c'est là que cela me gêne* ». Ce n'est pas la notion d'élève en tant que telle qui lui pose problème mais ses implications et ses conséquences comme rapport à autrui, en l'occurrence ici, elle-même. Autrement dit, c'est la façon dont on la traite qui est gênante :

« C'est, dit-elle, le fait qu'ici on considère que je ne suis rien d'autre qu'un élève et que je n'ai même jamais été médecin, jamais eu d'expériences, c'est ça qui me gêne c'est le fait qu'on arrive ici et d'un coup, un trait complet sur ce qu'on est, et que l'on démarre à zéro, tout, même des choses qui ne sont pas à démarrer ».

- 25 Mais, si les acteurs sur le lieu du stage professionnel s'avèrent plus accueillants et disponibles que leurs collègues au sein de l'école, Ginette reste consciente de son rôle dans le processus de sa propre professionnalisation : « *Les gens étaient très sympathiques, ils m'ont accueillie à bras ouverts, mais il fallait que moi, je fasse connaissance que je leur explique qui j'étais, ce que je voulais faire* ». C'est parce que Ginette s'est volontairement constituée en tant qu'apprenante, et en assumant pleinement ce statut, que ce processus est rendu possible. Dès le début de son arrivée sur le lieu professionnel, elle prend les devants et se trace un programme d'apprentissage avec le soutien et la complicité de sa tutrice :

« Parce que moi, j'ai fait le tour de tous mes collègues, j'ai priorisé les thèmes et j'ai essayé de travailler, d'abord, sur les thèmes les plus importants que je savais qu'il fallait que je mette en pratique en tout cas pour le 1er octobre prochain quand je prendrai vraiment mes fonctions sur l'endroit où je serai affectée ».

- 26 Elle est en veille et se trouve à l'affût des opportunités : « Par exemple, nous dit-elle, pour les urgences sanitaires, je suis actuellement là dans le service et dès que je vois arriver une méningite, hop, je cours pour voir et faire ». Cette course est motivée par sa volonté d'être, comme elle le dit elle-même « Effective en voyant comment on traite une méningite ». Elle précise sa motivation en nous disant encore : « Moi si j'ai l'occasion de voir une méningite et la façon de la traiter, j'y vais. Les méningites, c'est ce que je vais traiter concrètement lors de la prise de ma fonction. Si je suis d'astreinte ou de garde, je fais comment moi ? ».

Discussion

- 27 L'analyse transversale des cas présentés ci-dessus laisse apparaître quatre thématiques importantes en lien avec la question centrale et l'hypothèse formulées en introduction de cet article. Il s'agit du sentiment de continuité ou de rupture, de la reconnaissance de l'autrui significatif, du rôle des personnes et enfin, du projet d'identité comme fil conducteur du rapport à la transition.

Le sentiment de continuité ou de rupture

- 28 Gisèle a pris la décision de mettre fin à la dimension musicienne de sa double activité en privilégiant exclusivement sa dimension enseignante. Cette décision semble avoir été motivée par un double sacrifice : se consacrer à l'éducation de son enfant naissant et permettre à son mari de « continuer la scène ». Une perte de sens et un doute existentiel l'envahissent et la conduisent à une errance identitaire forte. Les différentes tentatives de recouvrement du sens perdu sont vaines. Ces propos indiquent clairement

qu'elle éprouve un sentiment de rupture dans le vécu de sa bifurcation et de la transition dans lesquelles elle s'est inscrite. Ce n'est qu'en prenant la décision de renouer avec sa pratique de musicienne instrumentiste de scène qu'elle trouve de nouveau son équilibre psychique et son sentiment de continuité identitaire. Ce qui lui a permis le recouvrement d'une « identité perdue ». « *J'étais enfin moi* » dit-elle. Faire avortée une transition qui au départ semblait être choisie mais devenue insupportable au fil des mois, était le prix à payer pour de nouveau « redevenir soi ».

- 29 Contrairement à Gisèle en activité professionnelle lors de ses récits de vie, Sébastien et Ginette sont en reprise d'études et engagés, chacun à leur niveau, dans une formation en alternance. Dans une visée de contextualisation, rappelons que la formation en alternance est constituée de deux lieux d'apprentissage : l'école ou centre de formation et le lieu professionnel pris comme terrain de stage dit pratique. Dans l'analyse du rapport à la transition, si nous prenons l'école comme lieu de référence pour analyser le rapport de Sébastien et de Ginette à la transition, nous constatons que le premier se situe dans le vécu de sa transition en continuité avec ce qu'il vit et apprend à l'école, alors que la seconde, bien au contraire, se situe en rupture dans son rapport à l'école. En contrepartie, si nous prenons le lieu de stage pratique comme référence, nous constatons l'inverse : Sébastien est en rupture alors que Ginette est en continuité par rapport au lieu d'exercice professionnel. Les deux ont donc des vécus diamétralement opposés de leur transition entre l'école et le lieu de leur stage professionnel. Ce vécu, les extraits d'entretiens le laissent bien entendre, structure de façon évidente le rapport de chacun d'eux avec son espace-temps transitionnel, avec les apprentissages qu'il offre et avec les formateurs et les tuteurs qui y travaillent.

La reconnaissance de l'autrui significatif

- 30 Dans les trois cas de figure de transition, que celle-ci soit avortée, en continuité ou en rupture, la reconnaissance de l'autrui significatif s'avère importante dans la structuration du rapport et du vécu de la transition. Cette reconnaissance, dans les cas qui nous concernent ici, s'est cristallisée autour de deux points fondamentaux interreliés : les identités des personnes concernées, et la place des compétences professionnelles existant avant la transition. Ainsi, Sébastien s'est trouvé, confronté à la non-reconnaissance professionnelle de sa tutrice. Cette non-reconnaissance s'est manifestée, dès le début de son stage pratique, par un conflit qui les a opposés et dont l'objet concernait la définition identitaire que chacun avait de l'autre et de soi. Dans l'interrelation, Sébastien s'est senti inférieur par sa tutrice qui le plaçait, nous dit-il, « *directement comme un stagiaire et elle, la diplômée* ». Ne s'attendant pas à ce positionnement asymétrique de sa part, Sébastien se sent mal à l'aise dans son rapport avec elle. À cette non-reconnaissance infligée par sa tutrice, il oppose en contrepartie, une non-reconnaissance de sa tutrice qu'il attribue à son jeune âge : « *Faut dire, elle était si jeune pour une institutrice* ». Revenons maintenant à Ginette dont le rapport aux deux lieux de formation a été fortement structuré par son sentiment d'être reconnue et considérée humainement et professionnellement. Celle-ci était particulièrement touchée et valorisée par le fait qu'on la présente comme une stagiaire et non pas comme une élève lors des différentes interactions avec l'environnement professionnel de son lieu de stage. On le voit bien, là aussi, la reconnaissance porte sur la définition de soi par autrui : suis-je élève ou stagiaire aux yeux de l'autre significatif ? Même si l'enjeu reste symbolique, la différence entre les deux types de définition renvoie à un

rapport de place et de pouvoir. Dans la symbolique de la relation, le terme élève exprime un rapport de domination alors que celui de stagiaire laisse supposer un rapport d'égalité entre professionnels, l'un étant confirmé et l'autre est, dans le respect, en train de l'être.

- 31 Si on considère maintenant la prise en compte de l'expérience professionnelle antérieure comme deuxième indicateur de la reconnaissance, nous constatons que Sébastien était fortement heurté par l'attitude de sa tutrice à l'égard de ce qu'il était sensé savoir et maîtriser comme compétence. C'était le comble pour lui que sa tutrice, plus jeune que lui et donc à son avis moins expérimentée, ne le considère pas comme compétent alors qu'il était *« pourtant à deux mois d'être diplômé. »*. C'est ce même sentiment que partage Ginette à l'égard de son école vis-à-vis de laquelle elle reste très critique. Les formateurs et les enseignants ne prennent pas en compte ses compétences acquises antérieurement. Elle se sent infantilisée par cette absence de considération. Comme ses compétences non reconnues font partie de la définition de son identité professionnelle, c'est alors l'ensemble de sa personne qui est remise en cause. À l'école, nous dit-elle *« on considère que je ne suis rien d'autre qu'un élève et que je n'ai même jamais été médecin, jamais eu d'expériences, [...] on arrive ici et d'un coup, un trait complet sur ce qu'on est, et que l'on démarre à zéro »*.

Rôle des personnes dans la conduite du processus de transition

- 32 Nous l'avons vu, Gisèle a subi les conséquences néfastes d'une bifurcation choisie. Celle-ci, en plus de la souffrance psychique, a failli la conduire au suicide. Elle commence à se retrouver au moment où, aidée par un thérapeute, elle décide de s'en sortir et de reprendre le cours de sa vie, d'avant la bifurcation. Dans une sorte d'élan intérieur, elle se dit, maintenant *« Cela suffit »*. C'est cette reprise en main qui la conduit à décider de faire avorter sa bifurcation et sa transition professionnelle et biographique. Elle commence enfin à se ressentir revivre. Elle reprend la scène *« mettant ainsi fin à un moment, nous dit-elle, où je n'avais plus de vie, plus de projet, plus d'envie »*. C'est également le cas de Sébastien qui se rend compte que la relation avec sa tutrice lui pose des problèmes qui le dépassent et qui, non résolus, risquent de compromettre la réussite de son stage et par là même de son année de formation. Il prend l'initiative de rentrer en communication avec ses professeurs à la Haute École de Bruxelles. Il réussit à les mobiliser dans le rapport de force qui l'oppose à sa tutrice. Comme fier de lui, il nous dit : *« dès le lendemain, ils ont réglé la situation⁴ »*. Ginette, consciente de l'importance de sa contribution à sa propre professionnalisation, prend, dès son arrivée sur le lieu professionnel, les devants et se trace un programme d'apprentissage avec le soutien et la complicité de sa tutrice. Ses initiatives ont consisté à *« faire connaissance »* et à expliquer aux différents tuteurs qui *« elle était »* et ce qu'elle *« voulait faire »*. Autrement dit, elle prend sa place et se positionne comme actrice de sa formation en situation de stage.

Le projet identitaire comme fil conducteur du rapport à la transition

- 33 Dans les trois cas présentés, le projet d'identité est le point de mire qui constitue en quelque sorte, le fil conducteur du rapport à la transition. Dans le cas de Gisèle, c'est le

projet familial qui, dans un premier temps, a structuré son rapport à la bifurcation. C'est également le projet identitaire, consistant à recouvrer son identité de musicienne, qui par la suite a joué un rôle important dans l'abandon de cette même bifurcation. Dans le cas de Sébastien, c'est le fait de devenir enseignant qui est le pivot de son projet d'identité, rejoignant par-là la lignée familiale constituée d'enseignants dont il ne voulait pas faire l'exception. Pour Ginette, c'est le fait de devenir médecin inspectrice de la santé publique qui s'est révélé mobilisateur de sa motivation d'apprendre et d'accumuler le maximum de compétences pour « *être effective* » le jour de sa prise de poste.

- 34 Tout se passe comme si le sentiment d'être reconnu ou pas, dépendait de la complémentarité ou non entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui. Quand Gisèle a pu recouvrer son identité de musicienne avec le soutien de son mari et de l'accompagnement de son thérapeute, elle a eu le sentiment de reprendre le cours de sa vie. C'est le cas également de Ginette qui doit en partie, son sentiment d'être reconnue au soutien de sa tutrice et de son environnement professionnel du stage pratique. Ce soutien équivalait pour elle, à une reconnaissance de ce qu'elle voudrait être. Par contre, ce n'était pas le cas pour Sébastien. Quand, lors de son stage pratique, celui-ci a été empêché par sa tutrice de se comporter pleinement comme un futur enseignant, il s'est senti infantilisé et donc non soutenu dans l'affirmation de son projet d'identité enseignante.
- 35 Dans le schéma ci-dessous, nous nous appuyons sur l'analyse des cas de Sébastien et de Ginette pour schématiser le lien entre projet d'identité (au centre du schéma), la nature de la transition (en continuité ou en rupture) et la reconnaissance ou non des deux lieux de la formation en alternance (école ou centre de formation et lieu professionnel du stage dit pratique). L'analyse laisse apparaître deux principaux résultats :
- 36 Un lien fort entre une transition vécue avec un sentiment de continuité identitaire et une reconnaissance forte du projet d'identité de l'apprenant de la part des enseignants et / ou des tuteurs.
- 37 Ce lien fort s'exprime par :
- 38 Une définition partagée de l'identité de soi pour soi et de l'identité de soi pour autrui ;
- 39 Un sentiment de reconnaissance réciproque et un soutien du projet d'identité de l'apprenant ;
- 40 Un engagement de l'apprenant dans les apprentissages à l'école et / ou en situation de stage suivi d'une volonté de collaboration avec les enseignants et / ou les tuteurs.
- 41 Un lien fort entre une transition vécue avec un sentiment de rupture identitaire et une non-reconnaissance forte du projet d'identité de l'apprenant de la part des enseignants et / ou des tuteurs.
- 42 Ici, le lien se traduit par :
- 43 Une définition incompatible de l'identité de soi pour soi et de l'identité de soi pour autrui ;
- 44 Un sentiment de non-reconnaissance réciproque et une absence ou manque de soutien au projet d'identité de l'apprenant ;
- 45 Un désengagement de l'apprenant des apprentissages à l'école et / ou en situation de stage suivi d'une hostilité à l'égard des enseignants et / ou des tuteurs. C'est ce que nous schématisons ci-dessous :

Figure 1. Schéma du lien entre transition, reconnaissance et projet d'identité

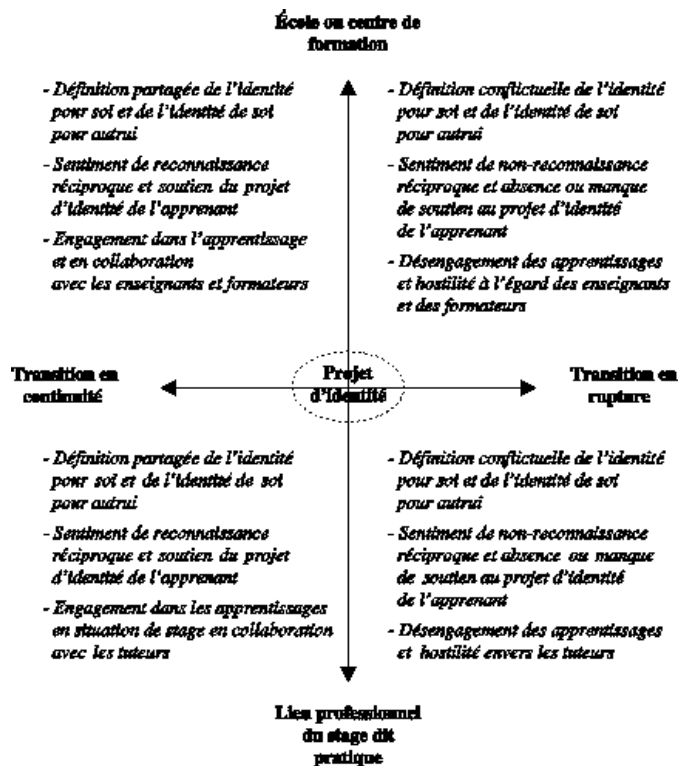


Figure 1. Diagram of connection between transition, recognition and identity project

Conclusion

- 46 Dans cette conclusion, nous revenons sur deux retombées. La première concerne la recherche, la seconde concerne la pratique professionnelle.

Quelques retombées pour la recherche

- 47 La compréhension des modes et des formes de réponses que les sujets mobilisent dans les transitions biographiques nécessite d'analyser non seulement le rapport qu'ils entretiennent avec la situation antérieure à leur transition, mais également les représentations qu'ils avaient des risques de la transition ainsi que des représentations qu'ils ont de son issue (l'après-transition). Cette dernière représentation s'avère fondamentale. Elle renvoie au projet d'identité. En effet, dans l'introduction de cet article, nous avons émis l'hypothèse d'un rapport fort entre la façon dont les personnes se positionnent, vivent et structurent leur transitions et le sentiment de continuité ou de rupture ainsi que de l'attitude d'autrui significatifs à leur égard durant ces transitions. L'analyse des entretiens et les résultats auxquels nous avons abouti donnent une place importante au projet d'identité qui apparaît comme un fil conducteur expliquant la manière dont les rapports aux transitions se structurent. C'est un point fort qui vient conforter nos résultats de recherches antérieurs et qu'il nous faudrait encore plus précisément prendre en compte dans nos travaux à venir.

Quelques retombées pour la pratique professionnelle

- 48 Notons tout d'abord que les transitions, les bifurcations ainsi que les événements biographiques à l'origine de leur déclenchement, constituent tous trois une véritable épreuve identitaire pour le sujet. Il s'agit, à chaque fois, d'un « *moment crucial pour l'individu qui est pris ou s'engage dans un passage et ne peut plus faire marche arrière. Là, son identité s'ouvre et s'enrichit, ou au contraire se ferme et s'appauvrit* » (de la Soudière, 1981, p. 12). Il s'agit d'épisodes importants de la vie où s'entremêlent des opportunités et des risques qui peuvent être fatals ? Et toutes les personnes ne disposent pas des mêmes ressources cognitives, affectives et matérielles pour les affronter. Le risque est grand de voir des personnes confrontées à des accès inégaux aux bénéfices de ces épisodes. C'est pourquoi, signalons-le, l'une des conditions de réussite des bifurcations et des transitions est l'attitude d'accompagnement compréhensif par les autres significatifs. L'enjeu étant bien sûr, le sentiment de reconnaissance qui soutient l'individu dans le processus d'élaboration de sa propre estime et image de soi. En effet, comme le souligne, à juste titre, Perez-Roux (2011, p. 41), « *le sentiment de reconnaissance ou de nonreconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire* ».
- 49 L'expérience montre que les agents qui ont en charge de faciliter les bifurcations et les transitions expriment des attitudes qui vont, selon les cas, de l'hostilité, à la disponibilité bienveillante en passant par une prise en charge qui peut se faire, par moment, au détriment de l'autonomie des personnes concernées. D'où la délicate mission des accompagnateurs ou des « passeurs » dans le cadre des transitions qui consiste à accompagner les personnes en transition tout en les encourageant à jouer leur propre rôle dans la réussite de leurs bifurcation et transition.

BIBLIOGRAPHIE

- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, CXX(1), 29-57.
- Baubion-Broye, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Toulouse : Érès.
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2009). Transition adulte. In J.-P. Boutinet (éd.), *L'ABC de la VAE* (pp. 226-227). Toulouse : Érès.
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance, le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris : L'Harmattan.
- Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Éducation Permanente*, 128, 103-115.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Deltand, M. (2012a). Épreuves identitaires en situation de transition psychosociale : le cas de Maxime. *Éducation Permanente*, 192, 223-233.
- Deltand, M. (2012b). *Musique de soi. Du sensible de soi au musicien révélé... Vers un renouveau des formes de biographisation*. Paris : Téraèdre.
- Grossetti, M. (2009). Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations. In M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti (éd.), *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 147-159). Paris : La Découverte.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. In E. Correa Molina, & C. Gervais (éd.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. (pp. 59-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc-Olive, M. (1993). Le dire de l'événement (biographique). Thèse de doctorat. Université des Sciences et Techniques de Lille.
- De la Soudière, M. (2000). Le paradigme du passage. *Communications*, 70, 5-31.
- Mègemont, J.-L. (1998). Mobilité professionnelle : construction de l'identité et formation de la personne. In A. Baubion-Broye (éd.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 87-109). Toulouse : Érès.
- Négroni, C. (2009). Ingrédients des bifurcations professionnelles : latence et les événements déclencheurs. In M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti (éd.), *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 176-183). Paris : La Découverte.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en Éducation*, 11, 39-54.
- Tapia, C. (2001). Éditorial. *Connexions*, 76, 7-13.

NOTES

1. . Ces trois types de bifurcations présentés de façon séparée sont le plus souvent très liés, les uns pouvant être le prélude des autres.
2. . MISP : Médecin-inspecteur de la santé publique
3. . DDASS : Direction départementale des affaires sociales et sanitaires
4. . Cette intervention des professeurs en faveur de Sébastien soulève plusieurs questions tout autant au niveau éthique que pédagogique et didactique. Ce n'est pas le lieu d'en discuter.

RÉSUMÉS

L'article a pour objectif le questionnement du périmètre et des contours du terme transition biographique qu'il met en perspective par rapport à deux autres termes qui lui sont souvent associés : bifurcation et événement biographiques. Plusieurs extraits issus de trois entretiens sont mobilisés pour illustrer un cas de transition qui a débouché sur une bifurcation avortée et

de cas de transition-rupture et transition-continuité dans des situations de formation en alternance.

This paper aims to question the scope and outlines of the term "biographical transition", putting it into perspective compared to two other terms often associated with it: "bifurcation" and "biographical event". Several excerpts taken from three interviews illustrate a case of transition, which led to an aborted junction, and cases of transition-rupture and transition-continuity in sandwich course situations.

INDEX

Mots-clés : transition, transitions biographiques, bifurcations, événements identitaires

Keywords : transition, biographical transitions, bifurcations, identity-shaping events

AUTEURS

MURIEL DELTAND

est Chercheuse permanente associée en sciences de l'éducation Trigone-CIREL, Université de Lille 1. Thèmes de recherche : dynamique identitaire, double activité professionnelle chez les artistes enseignants, les transitions professionnelles. Contact : Équipe Trigone-CIREL, Université de Lille 1 bâtiment B6, Cité Scientifique, 59655 Villeneuve d'Ascq. Courriel : muriel.deltand@skynet.be

MOKHTAR KADDOURI

est professeur en sciences de l'éducation, Directeur du CIREL, Université de Lille 1. Thèmes de recherche : questions identitaires, transitions professionnelles, rapports au savoir. Contact : Équipe Trigone-CIREL, Université de Lille 1 bâtiment B6, Cité Scientifique, 59655 Villeneuve d'Ascq. Courriel : mokhtar.kaddouri@univ-lille1.fr